

# Didaktik und Methodik der Landeskunde

## Deutsch als Fremdsprache

Matthias Grünewald

### 1. Einleitung

Von einer intensiveren, theoriegeleiteten Diskussion über die Didaktik der Landeskunde kann erst seit etwa 25 Jahren gesprochen werden. Trotz ihrer in Forschung und Lehre institutionell wenig abgesicherten Position scheint sie sich insgesamt zu konsolidieren (vgl. Buttjes 1991). Lange Zeit gab es als einzige umfassende Didaktik der Landeskunde für den Fremdsprachenunterricht nur das vorwiegend für den schulischen Kontext konzipierte Buch von Erdmenger / Istel (1973), das allerdings für die sich in der Folgezeit ergebenden Anwendungssituationen nur begrenzte Handreichungen lieferte. Neben einer ähnlich ausgerichteten Neufassung von Erdmenger (1996) gibt es einen, allerdings eher ausbildungspraktisch ausgerichteten, Versuch erst wieder von Biechele / Padrós (1999), eine umfassende und insbesondere interkulturelle Ansätze integrierende Didaktik der Landeskunde zu liefern. Insgesamt verfügt die Landeskunde heute über eine ganze Reihe von didaktischen Ansätzen. Buttjes betonte schon 1991 (114), dass es „an didaktischen Theorien und Modellen[nicht]mangelt.“ Der Bedeutungszuwachs der Landeskunde in der Fremdsprachendidaktik ergab sich dabei insbesondere seit Mitte der siebziger Jahre im Rahmen des thematisch und alltagskulturell orientierten kommunikativen Ansatzes und hat sich sowohl

in theoretischer (vgl. Köhring / Schwerdtfeger 1976 ; Grawe 1987 ; Melde 1987 ; Byram 1989 ; Mog 1992 ; Schwerdtfeger 1992) wie auch praktischer (vgl. Delmas / Wendt 1980 ; Behal-Thomson / Lundquist-Mog / Mog 1993 ; Lundquist-Mog 1995) Hinsicht ausgewirkt. Der jedoch immer noch bestehende Eindruck mangelnder Konsistenz und Überschaubarkeit wird allerdings durch die in der Natur der Sache liegende Tatsache begünstigt, dass ein bei den vielfältigen praktischen Schwierigkeiten eines unübersehbaren und schwer zu strukturierenden Arbeitsfeldes sehnlichst herbeigewünschter landeskundlicher Kanon schlichtweg nicht möglich ist. Dies mag man bedauern, es sollte darin aber auch die Chance und die Herausforderung gesehen werden, in Verbindung mit dem sprachlichen auch den landeskundlichen Lehrplan individuen- und gruppenabhängig zu konzipieren und den Kompetenzerwerb somit möglichst nachhaltig zu unterstützen. Buttjes (1982 : 9) sieht dabei die Aufgabe einer didaktischen Theorie darin,

„daß sie Angaben zur Auswahl und Vermittlung landeskundlicher Lerninhalte macht und zu den Hauptproblemen der Erkenntnis, der Interferenz und der Interdependenz Lösungsvorschläge unterbreitet.“

Als Erkenntnisproblem wird dabei die Reflexion über die Möglichkeiten des Zugangs zur zielgesellschaftlichen Realität, als Interferenzproblem der Einfluss des Vorwissens, selektiv-wertender Wahrnehmung sowie eigenkulturell orientierter Interpretation und als Interdependenzproblem die Art des Zusammenhangs von Sprach- und landeskundlichem Sachwissen bezeichnet.

Auf eine Vielzahl von „unterrichtsinternen Bedingungen, die sich auf die landeskundliche Orientierung des FU auswirken können“, wie Frequenz

des Kurses, Lernmotivation, Lerntradition, Vorkenntnisse über die Zielgesellschaft und -kultur, Alter oder Interaktionsmöglichkeiten, wies Buttjes (1981: 8) hin. Im Folgenden sollen neben der „bekannten Ziel-Inhalt-Methode-Relation“ (Ehnert / Wazel 1994: 273) die Adressaten und der Lernort bzw. die Lernform im Mittelpunkt stehen. Als sinnvoll wird darüber hinaus eine Aufteilung der Frage bzgl. der Inhalte in Themen sowie Materialien und Medien gesehen.

## 2. Lehr- und Lernziele

Die Lehr- und Lernziele des landeskundlichen Unterrichts sind nicht zu trennen von den Absichten und der Praxis, in der die Lernenden die fremdsprachlichen Kenntnisse verwenden oder verwenden wollen. Die Festlegung der konkreten Lernziele erfolgt dabei durch den Lernort und die Institution, aber insbesondere auch durch die Lehrkraft und im Idealfall die Lernenden selbst.

Auf einer allgemeinen, nur schwer operationalisierbaren Ebene wird häufig das Ziel der 'Völkerverständigung' genannt (vgl. Erdmenger et al. 1973). Auf einer mittleren Ebene sind vor allem die 'trans-' bzw. 'interkulturelle' und 'interaktive' bzw. 'kommunikative' Verständigungsfähigkeit angesiedelt. Konkretere Lernziele ergeben sich erst situationsspezifisch auf einer unteren Ebene. Bedacht werden muss, dass die Lernziele auf allen drei Ebenen sozio-historisch und geographisch determiniert sind.

Rösler (1994) und Knapp / Knapp-Potthoff (1990) weisen auf die große Bandbreite verschiedener Konstellationen und Motivationen hin, in denen Deutsch gelernt wird, und auch Delmas / Vorderwülbecke (1989: 181f) betonen, dass die folgende von ihnen aufgestellte Liste möglicher Absichten

nur exemplarisch und nicht exklusiv gemeint ist :

„- Integrationshilfe

- vertieftes Sprach-/Literaturverständnis
- Persönlichkeitsentwicklung/Identitätsfindung
- Förderung interkultureller Kommunikationsfähigkeit
- Wissenserweiterung über das Zielsprachenland
- Bestimmung des gesellschaftlichen Standorts
- Vermittlung von Wertvorstellungen
- Information und Verständigung auf musischem Gebiet
- Verbesserung der internationalen Beziehungen“

Das Erlernen fremder Sprachen ist in der Regel kein Selbstzweck. Mittel- oder unmittelbar haben die Lernenden meist das Ziel, mit Sprechern der Zielsprache bzw. der Zielsprachenkultur in Kontakt zu treten, soweit sie sich zum Zeitpunkt des Spracherwerbs nicht schon im Zielsprachenland aufhalten. Aus diesem Grund ist die Vermittlung von Informationen über relevante Gegenwartsprozesse des Ziellandes und ihre Ursachen sowie das Lernziel kommunikativer Kompetenz unabdingbar. Letzteres umfasst kultur- und situationsadäquates Handeln in Alltagssituationen ebenso wie die fremdsprachliche Textrezeption und zunehmend auch die Vermittlung para- und nonverbaler Elemente. Die sich aus Wissenschaftszweigen wie der Kulturanthropologie oder dem symbolischen Interaktionismus ergebende Tatsache, dass Kontakte zwischen Sprechern aus verschiedenen Kulturen sehr stark von kulturell bedingten Interaktionsmustern strukturiert werden, hat darüber hinaus in den letzten zwanzig Jahren zu der wachsenden Bedeutung einer interkulturellen Orientierung geführt.

Kultur- und Fremdverstehen gelten heute zunehmend als sprachlichen Inhalten gleichberechtigte Lernziele oder werden sogar als Basis für andere Lernziele gesehen.

Als „primäre Aufgabe“ wird nun die „Sensibilisierung sowie die Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“ (ABCD-Thesen 1990 : 306) betrachtet. Damit ist neben der Entwicklung von Orientierungs-, Fragestellungs- und Informationskompetenzen, kritischer Urteilsfähigkeit, einer mehrperspektivischen Sichtweise und Ambiguitätstoleranz insbesondere die Fähigkeit zu Kulturmündigkeit und interkultureller Empathie gemeint. Knapp et al. (1990 : 83) fassen zusammen :

„Es geht im wesentlichen um einen Komplex von analytisch-strategischen Fähigkeiten, die das Interpretations- und Handlungsspektrum des betreffenden Individuums in interpersonaler Interaktion mit Mitgliedern anderer Kulturen erweitern. In diese analytisch-strategischen Fähigkeiten sind Wissen über andere Kulturen generell, die Veränderungen von Einstellungen und eine Sensibilität (awareness) gegenüber kulturbedingter Andersartigkeit integriert.“

Kognitive Lernziele dürfen jedoch als Basis solcher strategischen Fähigkeiten nicht unterschätzt werden. Auch in der gegenwärtigen Landeskundendebatte wird wieder verstärkt auf die Notwendigkeit hingewiesen, den Lernenden ein konsistentes, kulturell reflektiertes Grundwissen über die politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und geographischen Gegebenheiten und historischen Wurzeln des Ziellandes zu vermitteln, da auch Wissensdefizite zu interkulturellen Missverständnissen beitragen können (vgl. Althaus 1999 ; Reinbothe 1999). Aufgrund der Beschränkungen ins-

besondere in kulturhistorisch entfernten Ländern wie Japan sollten die dabei angestrebten Ziele aber realistisch bleiben und müssen je nach Sprachstand und Lernsituation neu bestimmt werden. Melenk (1988 : 180) warnt daher zu Recht vor allzu großen Erwartungen :

„Das, was man in der Landeskunde heute normalerweise erreicht, liegt weit unterhalb des Alltagswissens, das in dem betreffenden Land selbstverständlich ist, und noch viel weiter unterhalb jeder wissenschaftlichen Beschäftigung mit diesen Inhalten.“

### 3. Lernort und -form

Buttjes (1981 : 7) hat auf die Bedeutung von Lernort und -institution als Konstituenten von „Status und Rolle“ der Landeskunde hingewiesen und den positiven Einfluss von Institutionalisierung und Integrationsabsicht betont. Wie sehr fast alle anderen Variablen von der Lernform und dem Lernort abhängig sind, zeigen besonders deutlich auch Delmas et al. (1989), Heyd (1990) und Rösler (1994). Nach Heyd hängt die Auswahl und Darbietung der Themen und Situationen jeweils von dem sozialen Umfeld des Unterrichts ab und davon, ob er inner- oder außerhalb des fremdsprachlichen Geltungsbereichs erteilt wird. Auch Delmas et al. betonen, dass die landeskundlichen Unterrichtskonzepte je nach Kultur- und Sprachraum unterschiedlich gestaltet sein müssen.

Am deutlichsten geht Rösler (1994 : 64f) auf diese Problematik ein. Er betont die Interdependenz zwischen Lernort und -form und beschreibt, wie verschieden die Situation in jeder Lernform ist. Im natürlichen wie im gesteuerten Zweitsprachenerwerb innerhalb des Zielsprachenlandes voll-

zieht sich der Landeskundeerwerb nahezu „automatisch“ je nach den Lebens - und Arbeitssituationen, den jeweiligen Präferenzen der Lernenden sowie Art, Umfang und Intensität der Kontakte zur Gesellschaft und ihren Konstituenten. Eine wichtige Aufgabe der Landeskunde ist hier neben der Vermittlung von relevanten Fakten die interkulturelle Reflexion und Interpretation der wahrgenommenen Realität.

Beim Fremdsprachenlernen außerhalb des deutschsprachigen Raums gibt es deutliche Defizite bei der alltäglichen Überprüfung und Aktualisierung landeskundlicher Informationen. Dieses Defizit kann durch Medien nur sehr begrenzt ausgeglichen werden. Dennoch dürfte die gezielte Integration von Videoaufnahmen, Fernsehberichten, Hörkassetten oder authentischen schriftlichen Texten einen wichtigen Bestandteil des Landeskundeunterrichts darstellen.

„In diesen drei Lernformen bestimmen der Ort und dessen landschaftliche und soziale Besonderheiten unterschiedlich stark Auswahl und Herangehensweise an >landeskundliche Phänomene<.“ (Rösler 1994 : 65)

Rösler kommt daher zu dem gleichen Ergebnis wie Buttjes (1981), der darauf hingewiesen hatte, dass wegen der sprichwörtlichen Adressatenvielfalt des DaF-Bereichs nur wenige übereinstimmende oder vergleichbare Lernsituationen anzutreffen sind. Gerade die Adressatenfrage, d. h. die Zusammensetzung der Lernergruppe, ist deshalb unmittelbar mit der Frage des Lernorts und der Lernform verknüpft. Hier dominieren eindeutig zwei spezifische Verbindungen: Während im Ausland meistens monolinguale Gruppen mit einem mehr oder weniger identischen kulturellen Hintergrund anzutreffen sind, sind Lehrkräfte in deutschsprachigen Ländern in der

Regel mit multilingualen Gruppen und den entsprechend unterschiedlichen Herkunftskulturen konfrontiert. Ersteres ist dabei für den Deutsch-als-Fremdprache-Bereich insgesamt dominant, weil Deutschunterricht weit mehr außerhalb als innerhalb der deutschsprachigen Länder stattfindet.

#### 4. Adressaten

Die Frage, für wen und mit wem Landeskunde gelehrt und gelernt werden soll und wie sich landeskundliches Wissen bei den Lernenden konstituiert, steht im Zentrum aller landeskundlich-didaktischen Überlegungen. Mit Bezug auf Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache lässt sich allerdings feststellen, dass in der Regel nicht einmal zwischen der Verwendung in heterogenen Lernergruppen im Inland und homogenen im Ausland unterschieden wird. Die Lernenden werden allzu oft nicht als soziokulturell geformte Individuen und selbstbewußte Subjekte gesehen, sondern als voraussetzungsfreie, belehrbare Objekte, wie Delmas et al. (1989 : 179) hervorheben :

„Interessanterweise scheint die theoretische Diskussion zur ‘Landeskunde’ und erst recht ihr praktischer Niederschlag in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien an der Vielschichtigkeit und Komplexität der Adressatenfrage[...]teilweise vorbeigegangen zu sein.“

Sie betonen dagegen die Notwendigkeit, an der gesellschaftlichen Vorerfahrung und den Interessen der jeweiligen Lernergruppe anzuknüpfen. Mittlerweile wird jedoch in zahlreichen theoretischen Beiträgen die Orientierung bei der Auswahl landeskundlicher Themen und ihrer Aufbe-



reitung „an den Bedürfnissen der verschiedenen ‘Abnehmer’“ (Timm / Vollmer 1993 : 10 ; vgl. Beirat DaF des Goethe-Instituts 1988 ; Ramin 1989 ; Beirat DaF des Goethe-Instituts 1992) deutlich akzentuiert. Insbesondere Faktoren wie Alter, Interessen, Vorwissen, Sprachstand und Lernziele spielen hierbei eine wichtige Rolle.

Dabei ist, je nach Lernkontext, die von Heyd (1990 : 7) geforderte „größtmögliche Effektivität“ nur eine, stark leistungs- und produktfixierte Orientierung, der zu Recht eine teilnehmer- und prozessorientierte Richtung gegenübersteht (vgl. Henrici 1986). Die in den ABCD-Thesen (1990) geforderte aktive Beteiligung der Lernenden an der Auswahl der Materialien und der Gestaltung des Unterrichts scheint jedoch zu sehr theoretisch abgeleitet und dürfte in den üblicherweise anzutreffenden Unterrichtskontexten und -situationen nur schwer realisierbar sein.

Einen interessanten Aspekt bringt Pauldrach (1992 : 5) mit seiner Einschätzung ein, dass die Landeskundedidaktik mit der „Lernerorientierung des Unterrichts einen anderen - offenbar weniger beschwerlichen - Weg eingeschlagen hat“, um dem „Dilemma“ von Grenzenlosigkeit und Auswahlnotwendigkeit landeskundlicher Themen auszuweichen. In der Tat ist bisher nicht ausreichend reflektiert worden, wie subjektive Bedürfnisse von je unterschiedlichen Lernergruppen und objektive Notwendigkeiten in der Curriculumsgestaltung sowie der Themen- und Materialauswahl miteinander vereinbart werden können.

## 5. Themen

Aus dem bisher Geschriebenen dürfte bereits deutlich geworden sein, dass es für die Themenauswahl und -anordnung keinen festen, situations-

unabhängigen Themenkanon geben kann.

„Der zu vermittelnde Ausschnitt der Wirklichkeit – das Was – wird also je nach der Situation der Lehrenden und Lernenden verschieden sein. Neben enzyklopädischen (Welt-) Kenntnissen ist Wissen über die Alltagskultur vonnöten. Einen festen Kanon wird es auch hier niemals geben.“ (Ehnert et al. 1994 : 275)

Delmas et al. (1989 : 184) warnen jedoch davor, dass sich bei zu großer Willkür leicht „enzyklopädisch erweiterbar eine verkomplizierte Realienkunde“ ergeben könnte. Aus diesem Grund spricht der Beirat DaF des Goethe-Instituts (1992) davon, dass es zwar keinen starren, aber doch einen verbindlichen Kanon landeskundlicher Themen geben sollte, ohne diesen allerdings zu explizieren.

In der Vergangenheit hat es verschiedene Versuche gegeben, durch die reflektierte Aufstellung von Themenlisten einen ersten Schritt zum Nachweis der Möglichkeit einer landeskundlich-thematischen Progression im Fremdsprachenunterricht neben der dominant linguistischen Progression zu machen (vgl. Bleicher / Kracke / Linsmayer / Menzel 1989 ; Bettermann 1993).

Pauldrach (1987) betont, dass der Lernort zentrale Auswirkungen auf die Auswahl der präsentierten Themen und Inhalte hat und dass im Ausland die 'handlungsbezogene' gegenüber der 'informationsbezogenen' Landeskunde automatisch in den Hintergrund tritt. Die thematische Orientierung hängt auch deshalb unmittelbar mit dem Lernort zusammen, weil dieser in der Regel die Zusammensetzung der Lernergruppe bestimmt. Von der Gruppe ist es aber abhängig, ob ein kontrastives Verfahren, wie es von

Ehnert et al. (1994) bzgl. der Themenauswahl gefordert wird, überhaupt möglich erscheint. Zwar ist ihnen insgesamt zuzustimmen, dass „vor allem offene, brennende Fragen, kontroverse Fragestellungen[...], die mit wesentlichen Erscheinungen im Land der Zielsprache, aber auch im Heimatland[...]verbunden sind,[angemessen]“ (Ehnert et al. 1994 : 280) und motivationsfördernd sind. Allerdings besteht hierbei die Gefahr, dass landesspezifische Themen, für die es im Ausgangsland kein entsprechendes Äquivalent gibt, für die sich Lernende aber häufig stark interessieren, zu wenig berücksichtigt werden. Schwertfeger (1992 : 366) möchte gegenüber den traditionellen Themen wie Institutionen, Alltagssituationen, sozialen Konflikten usw. thematisch „die Aufmerksamkeit auf kulturelle Symbole“ wie ‘Raum, Zeit, Höflichkeit, Farben’ usw. richten. Wünschenswert wäre also eine von Lernort, Lernziel und Lernergruppe abhängige Mischung aus ziellandspezifischen, kontrastiven, universellen und kultursymbolischen Inhalten (vgl. Ramin 1989).

Wichtig ist, dass die Themen in der Regel auf die jeweilige Gegenwart bezogen sind, d. h. „gegenwartsbezogene Themen oder solche, die in die Vergangenheit zurückverfolgt werden, damit sie verständlich werden“ (Ehnert et al. 1994 : 275).

Insgesamt können in allgemeiner Hinsicht nur einige Auswahlkriterien zur Überprüfung der Angemessenheit landeskundlicher Inhalte durch die Lehrkraft, an deren Wissen im übrigen „hohe Anforderungen“ (Heyd 1990 : 49) gestellt sind, genannt werden. Beachtet werden sollten nach Buttjes (1991) :

- die soziohistorische Realitätsnähe
- die erfahrungssichernde Konkretionsebene
- die internationale Transferebene

– die kulturdifferente Identifikationsebene

Nur durch eine gezielte inhaltliche Zusammenstellung kann die bereits angeführte weitgehend beliebige Mischung verschiedener, vor allem aktueller Themen und die Konzentration auf die Vermittlung vermeintlich objektiver Tatsachen und Fakten vermieden werden.

## 6. Unterrichtsmaterialien und Medien<sup>1)</sup>

Die mit der thematischen Auswahl in einem dialektischen Verhältnis stehende Medien- und Materialauswahl und -aufarbeitung ist eine wesentliche Aufgabe der Didaktik. Auch sie erfordert eine erhebliche Kompetenz auf Seiten der Lehrkräfte. Je nach Thema zu berücksichtigende Prinzipien bei der Auswahl sollten die Mischung verschiedener Textsorten sowie die „Vielfalt der Quellen und Transparenz der jeweiligen Standpunkte und Sichtweisen“ sein (ABCD-Thesen 1990 : 307). Die Darstellung eines Themas, bzw. der einzelnen thematischen Aspekte im Rahmen eines Oberthemas, aus möglichst subjektiv verschiedenen, sich gegenseitig in Frage stellenden und durchaus auch widersprüchlichen Blickwinkeln, gewährleistet unterschiedliche und mehrperspektivische Sichtweisen und fördert so Empathie und Ambiguitätstoleranz.

Das Material sollte insgesamt einen hohen Gebrauchswert haben und

---

1) Im Allgemeinen ist mit 'Medium' eher die 'Hardware' und der Vermittlungsaspekt gemeint (z. B. Fernsehen, Radio, Kassettenrekorder usw.), während 'Material' eher die 'Software', den konkreten Inhalt, aber auch das stofflich, materiell Vorhandene, bedeutet (schriftliche Texte, Hörtexte, Bilder, Karikaturen usw.). Insbesondere bei schriftlichen Texten, aber auch bei Bildern scheint eine Abgrenzung nur mit dem Verweis auf verschiedene Ebenen möglich, ohne dass eine saubere Trennung erkennbar ist. Abel (1991 : 271ff) etwa spricht in ein und demselben Artikel von den „unterschiedlichen Medien vom gedruckten Text bis zum Computer“ als auch von „schriftlichem Material“.

vielfältige Kommunikationsanlässe bieten. Didaktische Vereinfachungen von Texten, die bei einer Begrenzung auf wesentliche inhaltliche Strukturmerkmale und Charakteristika notwendig sind, sollten dabei nicht zu Simplifizierung, Verniedlichung, Vergröberung und Verzerrung führen, was sich in der Praxis allerdings häufig schwierig gestalten dürfte. Vor einer Überdidaktisierung wird aus Gründen der Authentizität gewarnt (vgl. Beirat DaF des Goethe-Instituts 1988). Darüber hinaus soll bei der Materialauswahl darauf geachtet werden, dass regionale Unterschiede ebenso wie die Tatsache einer „Dreiländerkunde“ (Ehnert et al. 1994 : 275) berücksichtigt werden, wo dies möglich und nötig erscheint. Dies betrifft natürlich auch die sprachlichen Varietäten des deutschsprachigen Raums, vor allem beim Einsatz von Hörtexten als wichtigem Bestandteil des Landeskundeunterrichts. Neben auditiven Medien wie Radio, Kassettenrekorder, CD usw. sind auch visuelle Materialien und Medien (Bilder, Graphiken, Karikaturen, Video, Filme, Dias usw.) zu berücksichtigen, um „damit den unmittelbaren Zugang zu dem jeweiligen Thema zu erleichtern“ (Melenk 1988 : 185).

Unterschiedliche Meinungen gibt es bezüglich des Einsatzes von aktuellen und authentischen sowie historischen und fiktionalen, insbesondere literarischen, Texten. Firges / Melenk (1991) problematisieren die kurze Verwendungsmöglichkeit vieler Texte aufgrund ihrer Aktualität und auch Pauldrach (1992 : 4) ist der Meinung, dass

„Materialien und Darstellungsweisen gebraucht[werden], die über einen längeren Zeitraum hinweg ‘aktuell’ bleiben, weil an ihnen die gesellschaftlichen Entwicklungen und Verhältnisse ‘exemplarisch’ studiert werden können.“

Pauldrach scheint hier jedoch mehr auf das Kriterium der 'Gültigkeit' abzielen. Aktualität beinhaltet dagegen neben Gültigkeit auch das Moment zeitlicher Unmittelbarkeit, die aus motivationalen Gründen ohne Zweifel im Fremdsprachenunterricht ihren Platz haben sollte, aber oft aus Gründen der Arbeitsbelastung oder des Lernkontextes nur begrenzt möglich ist. Während einerseits nur die Verwendung von Originaltexten gefordert wird (vgl. Beirat DaF des Goethe-Instituts 1988 ; ABCD-Thesen 1990) oder, etwas moderater, vorgeschlagen wird, „authentischen Texten den Vorrang vor verfaßten einzuräumen“ (Ehnert et al. 1994 : 275), weist Melenk (1988) berechtigterweise darauf hin, dass zur Aufarbeitung größerer Zusammenhänge die Ablehnung von speziell erstellten Texten eher hinderlich ist und dass hierfür die Ausarbeitung eigener Texte nahezu unumgänglich sein kann. Müller ging bereits 1983 (8) noch über diese Ansicht hinaus und stellte fest :

„Nach meiner Überzeugung können nur solche Texte eine instrumentelle Entschlüsselungsfunktion für andere übernehmen, die speziell für diesen Zweck verfaßt wurden, und die mit dieser Lehrfunktion nicht mehr authentisch sind. Authentische Texte können anderen Texten nicht direkt über- oder untergeordnet werden.“

Buttjes (1991) betont, dass in interkultureller Hinsicht besonders bei historischen und literarischen Texten die Dimension 'kultureller Distanz' bzw. 'kultureller Differenz' verdeutlicht werden kann. Über den Stellenwert fiktionaler Texte wie der Literatur in der Landeskunde gibt es jedoch einen andauernden, teils heftigen Disput. Ohne hier auf die definitorische Eingrenzung des Literatur-Begriffs einzugehen, kann festgehalten werden, dass

insbesondere die VertreterInnen einer 'Interkulturellen Germanistik' Bayreuther Prägung, aber auch eine Reihe anderer FachvertreterInnen, der mehr der philologischen Tradition entsprechenden Meinung sind, dass „Literatur in besonderem Maße geeignet[ist], die Sensibilität für Fremdheitserfahrungen zu schulen“ (Picht 1991 : 59). Auch für Ehnert et al. (1994) entfremdet sie Vertrautes, vermittelt Komplexität und reagiert angeblich häufig sensibler auf kulturelle und soziale Entwicklungen als andere Textsorten.

Auf der anderen Seite stehen jene, die Deutsch als Fremdsprache nicht als germanistisches Zusatzfach, sondern als eigenständige Wissenschaft mit einer ihr eigenen Methodik und Methodologie verstehen und profilieren wollen (vgl. zur Diskussion Henrici / Koreik 1994). Hier finden sich eher lehr-/lernwissenschaftlich orientierte Ansätze, welche die Notwendigkeit betonen, dass die eingesetzten Medien und Materialien vor allem den jeweiligen Themen angemessen sein sollen. Die Interdependenz von Form, Inhalt und Vermittlung steht hier im Vordergrund, ohne dass einer bestimmten Textsorte wie etwa der Literatur ein prominenter Rang eingeräumt wird. Melenk (1988 : 181) betont, dass „die Qualität der Information nicht von ihrer Herkunft abhängig[ist]“, und auch Rösler (1994 : 72) sieht den Einsatz von Literatur „rein funktional, in Abhängigkeit von konkreten Lernzielen, Lernenden und sie umgebenden Institutionen.“

Ehnert et al. (1994) fordern, dass offenen, erklärungsbedürftigen Ausgangsmaterialien der Vorrang vor Resultatmaterialien gegeben werden sollte, weil weniger als die Vermittlung von Sachinformationen die Herausforderung zur Deutung und Reflexion im Vordergrund stehen sollte. Ähnlich argumentiert Buttjes (1991 : 118), der dabei die Verwendung von sowohl personalisierenden als auch generalisierenden Texten versteht. Mit per-

sonalisierenden Texten sind insbesondere Interviews, autobiographische Texte, persönliche Meinungsäußerungen, Reportagen und literarische Texte gemeint, während sich als generalisierende Texte besonders Presseartikel als Ausgangsmaterial eignen.

„Indem personalisierende und generalisierende Texte wechselseitig aufeinander bezogen werden, erfordert das landeskundliche Lernen eine eher recherchierende als exegetische Textanalyse.“

Die weitgehende Konzentration auf Presseartikel als generalisierende Texte hängt jedoch sehr von der konkreten Zielgruppe ab. Zu Recht weisen Firges et al. (1991) auf die Notwendigkeit zusätzlicher Quellen hin, zu denen auch originale und zusammengefasste Fachtexte gehören könnten.

Die Lernenden sollten frühzeitig dazu angeleitet werden, sich eigenständig landeskundliche Informationen besorgen und diese aufarbeiten zu können, um so zu selbständigem, autonomem Lernen befähigt zu werden. Nur so sind sie auch nach der Unterrichtsphase dem „unendlichen Meer der Fakten“ (Pauldrach 1992 : 9) gewachsen. Hier bieten sich methodisch nach Ehnert et al. (1994) vor allem das exemplarische Lernen und die Projektarbeit an. Auch Melenk (1988 : 187) ist der Meinung, dass „die Mischung von Erkundung, Bericht und Reflexion die Teilnehmer meist stark motiviert“, verweist jedoch darauf, dass solche Projekte sehr aufwendig für die vorbereitende Lehrkraft sind und aus diesem Grund im normalen Fremdsprachenunterricht nur in Ausnahmen durchführbar.

Im Allgemeinen wird es um eine möglichst reflektierte Auswahl von Materialien in sprachlicher, inhaltlicher und textsortenspezifischer Hinsicht gehen. Das landeskundliche Resultat wird dennoch in der Regel sehr



lückenhaft bleiben und immer auch die Gefahr simplifizierender und stereotyper Vorstellungen über die Zielkultur beinhalten (vgl. Firges et al. 1991). Der Lernort stellt, ebenso wie die Lernziele, auch bei der Frage der Materialien einen wichtigen Faktor dar. Eine Lernergruppe mit allgemeiner Zielsetzung unterstellt, ist im Ausland an einen vermehrten Einsatz auditiver und visueller Materialien zu denken, da die Lernenden diesbezüglich keinen oder fast keinen Input erhalten und ein Bild bekanntlich mehr sagen kann als tausend Worte. In engem Zusammenhang mit diesen Überlegungen steht auch die Empfehlung zur zielgruppenspezifischen Erstellung regionaler Lehrwerke (vgl. Gerighausen / Seel 1984).

## 7. Methodiken

Die bedeutendsten methodischen Prinzipien der Landeskunde wurden bereits genannt: Kontrastivität und Vergleich, mehrperspektivisches Vorgehen und Anregung zum Perspektivenwechsel, Anleitung zur Empathie und Ambiguitätstoleranz, Integration des Vorwissens, exemplarisches Lernen. Auf einer praktischeren Ebene können Planspiele, Simulationen, Recherche und Projektarbeit genannt werden. Picht (1991: 59) unterstreicht, dass der mit einigen Methodiken verbundene „scheinbare Zeitverlust“ durch einen „Gewinn an auf andere Beispiele übertragbarer Orientierungs- und Lernfähigkeit“ kompensiert wird und mit einer motivations- und strategieorientierten, (inter) aktiven Verarbeitung insgesamt die Informationsaufnahme, Neugier und Empathie gefördert wird:

„Ein derartig auf entdeckendes Lernen abgestellter Fremdsprachenunterricht vermittelt also durchaus Wissen, stellt es aber in reale und

perzeptorische Zusammenhänge.“

Wegen der Untrennbarkeit kognitiver, kommunikativer und interkultureller Methoden ist es ratsam, auch im Hinblick auf die methodischen Schritte vielfältig vorzugehen, um Einseitigkeiten zu vermeiden. Wie im sprachlichen Bereich gilt auch für die Landeskunde, dass Lernprozesse am erfolgreichsten über mehrere Kanäle angeregt werden.

In methodischer Hinsicht ist es überhaupt sehr wichtig, dass Landeskunde nicht isoliert von der Sprachvermittlung zu betrachten ist. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind oft überhaupt erst die Voraussetzung, mit denen die angestrebten landeskundlichen Ziele erreicht werden können. Diese Mittel sind aber, wie bereits problematisiert wurde, in der Praxis des Sprachunterrichts oft nicht in ausreichendem Maß vorhanden, um ein befriedigendes Eindringen in die Vielschichtigkeit landeskundlicher Phänomene zu bewirken. Auch aus diesem Grund kann Landeskunde nicht isoliert von anderen fremdsprachenunterrichtlichen Komponenten wie Textrezeption, Grammatikprogression oder Lernstrategien betrachtet werden. Königs (1983 : 249) fasst die Problematik dieser Zusammenhänge zusammen :

„Durch eine adäquate Lernzielumsetzung soll erreicht werden, daß das ausgewählte landeskundliche Material so präsentiert wird, daß es erstens an das erworbene sprachliche Können der Lerngruppe anschließt und gleichzeitig den Aspekt des Sprachlichen nicht so stark betont, daß die Inhalte vom Lerner verdrängt werden zugunsten einer ausschließlichen Konzentration auf das Sprachmaterial. Zweitens soll es inhaltlich an die Wissensstruktur der Lerngruppe anknüpfen, u. U. durch Kontrastierung mit

eigenen lebensweltlichen Erfahrungen. Drittens soll die Art der Präsentation den Lerner ermuntern, sich inhaltlich mit dem Material auseinanderzusetzen und in eine Diskussion darüber einzutreten.“

Die verschiedenen sprachlichen Kompetenzen und Fertigkeiten bieten dabei in landeskundlicher Hinsicht durchaus unterschiedliche methodische Möglichkeiten, die auch hier wieder stark von Faktoren wie Lernort, -form und -ziel sowie Faktoren wie Alter und Geschlecht der Lernenden usw. abhängen. Heyd (1990) und ähnlich Ehnert et al. (1994) stellen einige landeskundliche Prinzipien und Methodiken vor :

Die **Wortschatzarbeit** verdeutlicht in besonderem Maß den Zusammenhang zwischen Sprache und Landeskunde (vgl. Müller 1994). Hier sollten, zur Vermeidung erstsprachlicher Interferenzen möglichst bildunterstützt, vor allem diejenigen Wörter oder Wortkombinationen im Vordergrund stehen, die vermeintlich leicht zu übersetzen sind (z. B. Heirat, Arbeit, Alter usw.), in ihrer spezifischen Bedeutung jedoch nur im gesellschaftlich-kulturellen Kontext verstanden werden können.

Die **Lektüre** eignet sich gut zur Aneignung landeskundlichen Wissens, soweit die Lernenden mit Lesetechniken und einer reflektierenden und kritischen Sichtweise vertraut gemacht wurden. Die Verwendung einer Vielzahl von Textsorten, die auch gut kombiniert werden können, ist zu empfehlen. Dabei sollten die Lernenden durch die Lehrkraft zur Nutzung landeskundlichen Vorwissens auch aus anderen Fächern und vor allem zur selbständigen Erschließung landeskundlicher Lexik mit Hilfe von Wörterbüchern und Nachschlagewerken angeleitet werden. Diese eher traditionell wirkenden Prinzipien können problemlos durch eine Vielzahl weiterer Lesetechniken wie kontextueller Erschließung, Schlussfolgerungen aus der

Systematik des zielsprachlichen Wortschatzes usw. ergänzt werden (vgl. Rampillon 1985).

**Hörtexte** müssen wegen der oft höheren Anforderungen als beim Lesen von der Lehrkraft besonders gut vor- und nachbereitet werden. Durch die vorherige Erläuterung unbekannter, aber für das Textverständnis zentraler Lexik, Orientierungsfragen, Training von Hörtechniken (chunks, segmentierendes/selegierendes/globales Hören), die Anleitung zur Anfertigung von Stichpunkten, den unterstützenden Einsatz von Bildmaterial und unter Umständen ein nachbereitendes Lesen des Hörtextes kann den überaus komplizierten und schwer nachvollziehbaren „Kodierungs- und Dekodierungsvorgängen Rechnung getragen“ (Ehnert et al. 1994 : 279) werden.

**Sprechen** als zentrales Element des Sprachunterrichts kann, muss aber nicht, unmittelbar mit der Verarbeitung von Lese- und Hörtexten verbunden werden. Beim Sprechen ebenso wie beim Schreiben sollte je nach Sprachstand eine aktive und produktive Auseinandersetzung mit landeskundlichen Inhalten gegenüber sprachlernorientierten oder reproduktiven Zielen im Vordergrund stehen. In multilingualen Klassen sind auch Berichte über die Heimatländer der Lernenden motivierend, die aber nur kontrastiv angelegt werden sollten, soweit dies von den Lernenden selbst gewünscht wird.

Beim **schriftlichen Ausdruck** gibt es neben den bisher im Rahmen anderer Fertigkeiten genannten Formen noch den fremdsprachlichen Briefwechsel und e-mail-Austausch. Dies kann in der Art von Brieffreundschaften oder der Einholung von Informationen bei Institutionen des Zielsprachenlandes geschehen. Die Lernenden sollten verschiedene Stile und Register beherrschen und trainieren, die sie erst im geschützten Unterrichtskontext, zunehmend aber auch im realen Leben durch (eventuell fingierte)

Anfragen, Bitten usw. üben können. Insbesondere für Schul- und Studienzwecke notwendige Kenntnisse über das korrekte Anfertigen von Protokollen, Berichten oder Referaten könnten im Unterricht durch von den Lehrkräften erstellte Modelle für die jeweiligen Textsorten von den Lernenden ausprobiert werden. Einen wichtigen Punkt dürften hier auch Zusammenfassungen von und Stellungnahmen zu landeskundlichen Materialien bilden.

## 8. Perspektiven

Als Resümee lässt sich zusammenfassen: Gibt es schon nicht das *eine* Deutschlandbild, über das zu informieren wäre, sondern je nach politischem Standort, sozialen Erfahrungen, individuellen Sichtweisen usw. viele Deutschlandbilder, so muss es konsequenterweise auch für unterschiedliche Adressatengruppen oder sogar Individuen unterschiedliche Landeskundekonzeptionen geben. Rösler (1994 : 64) etwa meint :

„Nur – gibt es *die* Landeskunde? Die Situation ist in jeder Lernform unterschiedlich problematisch<sup>2)</sup>.“

Diese Einsicht hat sowohl praktisch als auch theoretisch stärkere Implikationen als dies in der Regel erkannt wird. So schreiben Firges et al. (1991 : 436), dass die letztlich als Ziel angestrebte, allgemeine Prinzipien in einen Zusammenhang stellende „Didaktik der Landeskunde von keiner entsprechenden Fachwissenschaft (einer ‘Landeswissenschaft’) gestützt wird.“ Hoffnungen wurden in dieser Hinsicht in den siebziger Jahren an die Semiotik und die Kulturanthropologie oder später in eine komplexe Text-

---

2) Hervorhebung im Original

wissenschaft als Kulturwissenschaft geknüpft (vgl. Köhring et al. 1976; Grawe 1987). Die Suche nach einer solchen Leit- oder Bezugswissenschaft als vermeintlich notwendiger wissenschaftstheoretischer Basis ist jedoch, so Koreik (1995 : 17) zu Recht, „bisher vergeblich verlaufen“, und er prognostiziert, dass sie

„auch in Zukunft vergeblich verlaufen wird – vergeblich verlaufen muß –, da es eine mehr oder weniger einheitliche Ausrichtung der Landeskunde nicht geben kann und im Hinblick auf die Diversität der Aufgaben angesichts verschiedener Adressatengruppen auch nicht geben darf.“

Bettermann (1993) weist darauf hin, dass es sich um eine keineswegs ausdiskutierte Debatte handelt, dass aber gegenwärtig die Frage nach der Existenz einer landeskundlichen Leitwissenschaft zu deren Ungunsten entschieden ist. Aus der Tatsache, dass es keine einheitliche Didaktik der Landeskunde geben kann, folgt unmittelbar, dass die Frage der relevanten Referenzwissenschaften spezifisch aus der konkreten Situation mit all ihren verschiedenen Faktoren beantwortet werden muss. Bettermann zieht daraus den Schluss, dass es anstelle von Patentlösungen nur Lösungskonzepte gibt, die sich auf ganz bestimmte Unterrichtsbedingungen beziehen, und Rösler (1994 : 66) meint :

„»Unmöglich« wird die Landeskunde-Diskussion erst, wenn sie allgemeine Aussagen über das Lernen macht oder wenn in nicht zielgruppen-genauen Lehrmaterialien landeskundliche Festlegungen getroffen werden (müssen), wenn Wissenschaftler, Lehrmaterialmacher und Lehrerausbilder mit allgemeinen Sätzen etwas festlegen wollen oder müssen, was nur durch

eine strikte Lernziel- und Zielgruppenabhängigkeit sinnvoll für jeweils konkrete Lernsituationen bestimmt werden kann.“

Dass dieser Gedanke, wie Bettermann (1993) feststellt, gar nicht so neu ist, zeigt die von Picht schon 1979 geäußerte Meinung, dass eine Weiterentwicklung der Landeskunde nur erfolgen kann, wenn diese in enger Verbindung zur Praxis der verschiedenen Typen des Fremdsprachenunterrichts prüft, welche Inhalte und Fähigkeiten welchen Zielgruppen auf den jeweiligen Stufen zu vermitteln sind. In diesem Sinne irrt auch Schmitz (1989), wenn er für die Konstituierung der Landeskunde als eigenständiger Disziplin vor allem ein schlüssiges Konzept und eine gesellschaftstheoretische Grundlegung fordert. Möglich erscheint, wenn überhaupt, die Beantwortung der offenen Frage einer einheitlichen, wissenschaftstheoretisch akzeptierten Landeskunde bzw. -wissenschaft dagegen nur durch die Summe vieler Einzeluntersuchungen mit detaillierter Beschreibung des didaktisch-methodischen Vorgehens und der die Lernsituation bestimmenden Faktoren. Die Validität und insbesondere Reliabilität dieser Untersuchungen muss dabei sorgsam bestimmt werden und darf nicht zu vorschnellen Verallgemeinerungen führen. Übertragungen auf andere Unterrichtssituationen bedürfen daher immer einer empirisch nachgewiesenen Strukturähnlichkeit des jeweiligen Gesamtkontextes.

„Die Landeskunde-Diskussion braucht deshalb wahrscheinlich weniger große Modelle und noch integrativere Ansätze, sondern eher Modellversuche, anhand deren Beschreibung zukünftige Lehrer sehen können, wie wichtig es ist, die jeweiligen Individuen im Lernprozeß ernstzunehmen.“ (Rösler 1994 : 71)

**Erstens** sollte trotzdem oder gerade deswegen *ein* Teil des zukünftigen Vorgehens die Weiterentwicklung interdisziplinärer Projekte wie des 'Tübinger Modells einer integrativen Landeskunde' von Mog und Althaus (1992) mit anderen Modellierungen sein, die dann, wie in zwei Fällen exemplarisch geschehen (Behal-Thomsen et al. 1993; Lundquist-Mog 1995), eine praktische Umsetzung in Lehrmaterialien und Untersuchungsprojekten finden sollten.

**Zweitens** müssten auf konzeptueller Ebene Überlegungen, wie sie in diesem Zusammenhang z. B. von Melde (1987), Byram (1989) oder Schwerdtfeger (1992) in die Diskussion gebracht wurden, in Bezug auf ihre Operationalisierbarkeit ebenso weiterverfolgt werden wie neuere Forschungsüberlegungen und -ergebnisse der verschiedenen Referenzwissenschaften.

**Drittens** sollten schließlich „Einzelbereiche des umfassenden Gesamtkomplexes 'Landeskunde' unter einerseits Fragestellungen der jeweiligen Fachdisziplinen aber andererseits einer Zielsetzung für den Fremdsprachenunterricht in Deutsch“ (Koreik 1995: 3) erarbeitet und kritisch auf ihre Tauglichkeit hin untersucht werden.

An der reflektierten und kleindimensionierten Bearbeitung der einzelnen Segmente dieses dreigliedrigen Forschungs- und Praxiskonzepts wird es sich entscheiden, ob die „gewisse Müdigkeit in der Landeskunde-Diskussion“, die Bettermann (1993: 152) konstatierte, anhalten wird, oder ob sich die Landeskunde der deutschsprachigen Länder vor allem in der veränderten historischen Situation zu einem ihrer Bedeutung entsprechenden sowie wissenschaftlich abgesicherten und legitimierten Teilbereich des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache entwickeln kann.



### Bibliographie

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). In: Deutsch als Fremdsprache, 2, 306-308.
- Althaus, H.-J. (1999): Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 1 (26), 25-36.
- Bausch, K.-R. / Christ, H. / Hüllen, W. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1991): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen.
- Behal-Thomsen, H. / Lundquist-Mog, A. / Mog, P. (1993): Typisch Deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität. Berlin et al.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (Hrsg.) (1988): Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache - Vierunddreißig Maximen. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 2 (15), 188-194.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (Hrsg.) (1992): 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 1 (19), 68-71.
- Biechele, M. / Padrós, A. (1999): Didaktik der Landeskunde. Berlin et al.
- Bettermann, R. (1993): Fremdsprachenunterricht zwischen Internationalität und Kulturvergleich: Zur Gewichtung der landeskundlichen und linguistischen Elemente in der Sprachdidaktik. In: Timm, J.-P. / Vollmer, H. J. (Hrsg.) (1993), 143-156.
- Bleicher, T. / Kracke, H. / Linsmayer, L. / Menzel, W. (1989): Gesellschaftliche Spannungsfelder (bundes) deutscher Wirklichkeit. Ein Saarbrücker Modell zur Landeskunde. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 2 (16), 212-227.
- Buttjes, D. (1981): Kultur und Identität. Landeskundliches Lernen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Zielsprache Deutsch, 3, 2-10.
- Buttjes, D. (1982): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Arbeitsansätze. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 1, 3-16.
- Buttjes, D. (1991): Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Hüllen, W. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1991), 112-119.
- Byram, M. (1989): Cultural studies in foreign language education. Clevedon.
- Delmas, H. / Vorderwülbecke, K. (1989): Landeskunde. In: Ehnert, R. (Hrsg.) (1989): Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache, 159-196, Frankfurt / M.
- Delmas, H. / Wendt, A. (1984): Erfassen und Einordnen. Exemplarische Texte und

- Übungen zur aktuellen Landeskunde. Dortmund.
- Ehnert, R. / Wazel, G. (1994): Landeskunde. In: Henrici, G. / Riemer, C. (Hrsg.) (1994): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Bd. 2., 273-281, Baltmannsweiler.
- Erdmenger, M. / Istel, H. W. (1973): Didaktik der Landeskunde. München.
- Erdmenger, M. (1996): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Ismaning.
- Firges, J. / Melenk, H. (1991): Landeskundliches Curriculum. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Hüllen, W. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1991), 436-440.
- Henrici, G. (1986): Die Lehr(er)perspektive... sie gilt nichts ohne die Lern(er)perspektive. Interdependenzen im Unterrichtsgeschehen. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Hüllen, W. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1986): Lehrperspektive, Methodik und Methoden. Tübingen.
- Henrici, G. / Koreik, U. (Hrsg.) (1994): Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Baltmannsweiler.
- Heyd, G. (1990): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt / M.
- Gerighausen, J. / Seel, P. C. (1984): Der fremde Lerner und die fremde Sprache. Überlegungen zur Entwicklung regionalspezifischer Lehr- und Lernmaterialien für Länder der Dritten Welt. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 10, 126-162.
- Grawe, C. (1987): Die kulturanthropologische Dimension der Landeskunde: Zu Verständnis und Kritik des Landeskundebegriffs. In: Wierlacher, A. (Hrsg.) (1987): Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Akten des I. Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik. München.
- Knapp, K. / Knapp-Potthoff, A. (1990): Interkulturelle Kommunikation. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 1, 62-93.
- Köhring, K. H. / Schwerdtfeger, I. C. (1976): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: Eine Neubegründung unter semiotischem Aspekt. In: Linguistik und Didaktik, 7, 55-80.
- Königs, F. G. (1983): Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Tübingen.
- Koreik, U. (1995): Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler.
- Lundquist-Mog, A. (1995): Spielarten. Arbeitsbuch zur deutschen Landeskunde. Berlin et al.
- Melde, W. (1987): Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdspra-

chenunterricht. Tübingen.

Melenk, H. (1988): Die Landeskunde und ihre Bezugswissenschaften. In: Doyé, P. / Heuermann, H. / Zimmermann, G. (Hrsg.) (1988): Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften. Dokumente und Berichte vom 12. Fremdsprachendidaktikerkongreß. Tübingen.

Mog, P. (Hrsg., in Zusammenarbeit mit Althaus, H.-J.) (1992): Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. Berlin et. al.

Müller, B.-D. (1983): Begriffe und Bilder. Bedeutungscollagen zur Landeskunde. In: Zielsprache Deutsch, 2, 5-14.

Müller, B.-D. (1994): Bedeutungsvermittlung und Wortschatzarbeit. München.

Pauldrach, A. (1987): Landeskunde in der Fremdperspektive - Zur Interkulturellen Konzeption von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken. In: Zielsprache Deutsch, 4, 30-42.

Pauldrach, A. (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch, 6, 4-15.

Picht, R. (1979): Landeskunde und Spracherwerb. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 5, 189-194.

Picht, R. (1991): Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Hüllen, W. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1991), 54-60.

Ramin, A. (1989): Landeskunde im Rahmen Interkultureller Germanistik. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 2 (16), 228-243.

Rampillon, U. (1985): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. München.

Reinbothe, R. (1999): Interkulturelle Vermittlungsprobleme im Landeskundeunterricht. In: Barkowski, H. / Wolff, A. (Hrsg.) (1999): Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache - Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen - Interkulturelles Lernen. Regensburg.

Rösler, D. (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart / Weimar.

Schmitz, M. (1989): >Landeskunde< aus politikwissenschaftlicher Sicht. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 2 (16), 199-211.

Schwerdtfeger, I. C. (1992): Umriss einer phänomenologischen Landeskunde. In: DAAD (Hrsg.) (1992): Dokumentationen und Materialien. 21. Germanistentreffen Belgien - Niederlande - Luxemburg - Deutschland. Bonn.

Timm, J.-P. / Vollmer, H. J. (Hrsg.) (1993): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik. Bochum.